

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ (кінець XX – початок XXI ст.)

7. Course Catalogue. Pontifical College of Josephinum (2012). Progress in the English Language Program. Retrieved 20.07.2016 from: <http://www.pcj.edu/registrar/2011-12catalog.pdf>. [in English].

8. Eckert, P. & Rickford, J. (2011). *Style and Sociolinguistic Variation*. Stanford University: Cambridge University Press, p. 31. [in English].

9. Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for

Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*, 46 (2), p.12. [in English].

10. UNESCO series on Journalism education. Model curricula for journalism education. (2013), France., 211 p. [in English].

11. Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1996). The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 315–327. [in English].

Стаття надійшла до редакції 17.08.2017

УДК 37.013

Аліна Леснянська-Дошчак, аспірант кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ (кінець XX – початок XXI ст.)

У статті проаналізовано особливості розвитку полікультурної освіти учнівської молоді у Франції впродовж кінця XX – початку XXI ст. Охарактеризовано офіційні документи, в яких відображено ідеї міжкультурної та полікультурної освіти. Вказано на освітні програми, які реалізувалися в школах Франції в контексті полікультурної освіти школярів. Констатовано причини, які увіразнили в освітньому просторі Франції проблеми міжкультурної освіти та навчання, а також вказано на шляхи їхнього розв'язання французькими педагогами.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурне виховання, полікультурне навчання, учні, Франція.

Літ. 10.

Алина Леснянская-Дошчак, аспирант кафедры сравнительной педагогики и методики преподавания иностранных языков Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ (конца XX – начала XXI в.)

В статье проанализированы особенности развития поликультурного образования учащейся молодежи во Франции в течение конца XX – начала XXI в. Охарактеризованы официальные документы, в которых отражены идеи межкультурного и поликультурного образования. Указано на образовательные программы, которые реализовались в школах Франции в контексте поликультурного образования школьников. Констатировано причины, акцентирующие в образовательном пространстве Франции проблемы межкультурного образования и обучения, а также указано на пути их решения французскими педагогами.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное воспитание, поликультурное обучение, ученики, Франция.

Alina Lesnyanska-Doshchak, Postgraduate Student of the Comparative Pedagogy and Methods of Teaching of Foreign Language Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN FRANCE (at the end of the XX – the beginning of the XXI century)

The article analyzes the peculiarities of the development of multicultural education of youth in France during the end of the XX – the beginning of the XXI century. The fact that the intercultural approach is often traced in various normative and educational documents both directly or indirectly since the official acknowledgment of the existence of cultural and ethnic discrimination in government education issues are proved. The official documents reflecting the ideas of intercultural and multicultural education as well as the educational programs having been implemented in French schools in the context of student multicultural education have also been regarded.

The author singles out the reasons for the problems of intercultural education and education in French educational space and the ways of their solution by French educators. In particular, the specificity of the application of intercultural approaches to the studying of foreign languages, History, Geography, etc. by French students is revealed. For example, History enables the comparison of different political systems and ways of thinking, the search of new sources of information and a critical analysis of past events as an objective reality. Geography encourages students to comprehend the diversity of terrestrial spaces and human habitats. Country studies contribute to the acquisition of new knowledge, communicative skills and intercultural understanding.

The varieties of the French language open to students the norms of the literary language, the peculiarities of the common language, dialects and patois. The author proves that the pluralistic approach to education in France at the end of the XX – in early XXI century contributed to the recognition of its heterogeneity in the individualization of cultures with a view to the mutual understanding of cultural diversity that opposes the assimilation model. It goes about the perception of cultural differences, the prospect of “the unity in plurality”. This new approach to pluralism in education has emerged as a kind of model of multicultural education in the context of the intercultural approach.

Keywords: multicultural education, multicultural studies, the students, France.

Постановка проблеми. Багатоетнічність та багатомовність сучасних суспільств ставлять серйозні завдання перед освітою та вихованням. З’являється потреба розробки педагогічних принципів подолання кризових явищ, викликаних зіткненням культурних та етнічних інтересів. Засобами освіти і виховання можна ефективно розв’язати завдання формування толерантного ставлення до представників різних етносів та культур у межах загального національно-державного простору.

Проблема полікультурної освіти в сучасному світі значно актуалізується, а її розв’язання, на наше переконання, неможливе без вивчення зарубіжного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток порівняльної педагогіки зробили В. Кемінь, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруева, О. Сухомлинська, М. Тадеєва та ін.

Окремих аспектам проблеми полікультурної освіти та виховання присвятили праці В. Болгаріна, В. Жуковський, М. Красовицький, Л. Пуховська, Г. Філіпчук, Н. Якса та ін.

Намагаючись знайти шляхи ефективного полікультурного виховання української молоді, вважаємо за доцільне звернутися до педагогічного досвіду Франції, яка зазнала значного впливу міграційних процесів.

Відтак **мета статті** полягає в аналізі особливостей розвитку полікультурної освіти учнівської молоді у Франції впродовж кінця XX – початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Тенденція до міжкультурної та полікультурної освіти, що у 1970-ті роки насамперед стосувалася у Франції дітей-іммігрантів, увиразнила різні форми культурного розмаїття: сферу як європейського будівництва, збільшення обсягів міжнародної торгівлі, зростання ролі регіональних культур, обмін фаховим досвідом представників різних

поколінь та професій тощо. Але з 1980-х років новоприбулих до Франції іммігрантів стає все менше, що сприяло реалізації інших аспектів міжкультурної та полікультурної освіти. Саме в середині 1980-х років простежувалася все більш яскрава тенденція до впровадження полікультурних підходів у навчальні програми та педагогічну практику.

У 1981 році французька школа ініціює співробітництво із зовнішніми партнерами (різноманітними асоціаціями, батьками тощо), що сприяє розвитку міжкультурної практики. Динаміка взаємодії культур посилюється усвідомленням того, що суспільство стає все більш багатонаціональним, а основною функцією освітян стає сприяння побудові миру в усьому світі. Завданням міжкультурної та полікультурної освіти, як і раніше, продовжує залишатися не тільки усунення стигматизації дітей мігрантів, з огляду на їх низькі успіхи й ігнорування у школі, а й відкриття кожному учневі привабливості та значущості різноманітності й інакшості. Міжкультурний підхід до освіти стає одним із засобів особистісно орієнтованого навчання з його пріоритетом індивідуальних особливостей кожного учня, які мають надзвичайно важливе значення для засвоєння ним знань. Надання освіти особистісно центрованого спрямування постає її своєрідним стратегічним курсом. У контексті практики міжкультурного співробітництва батьки школярів, зацікавлені особи різних районів та міст, брали активну участь у шкільних заходах, позакласних та позанавчальних, зокрема, в рамках комплексної програми боротьби із соціальною нерівністю, започаткованої 1981 року.

Пріоритет полікультурної освіти ґрунтується на тому, що французьке суспільство визнає свій багатокультурний склад та право меншин на свободу думки і слова. Нагадаємо, що метою міжкультурного підходу є культурне визнання повновартісності учнів-іноземців у рамках

шкільної системи, а також збагачення національної культури шляхом ознайомлення з творчими здобутками останніх. Рекомендації від Міністерства освіти передбачали включення місцевих культур до Zep-Rep, відповідних установ так званих бідних районів. Такі заходи викликали певні зміни в підготовці вчителів. Вищі педагогічні навчальні заклади (зклади підготовки вчителів) (IUFM) і академічні навчальні місії підготовки персоналу національної освіти (MAFPEM) організували численні тренінги, робочі групи і семінари з ознайомлення з культурою іммігрантів або формування міжособистісних стосунків між педагогами і батьками-іммігрантами із метою кращого розуміння культури учнів-мігрантів для вдосконалення процесу їх навчання та виховання. Такі заходи призводили в окремих навчальних установах до іншого трактування учнів-мігрантів та урізноманітнення співпраці з їхніми батьками (зустрічі і бесіди з батьками за участі перекладачів і посередників [1]. Тісна взаємодія школи із сім'ями учнів і місцевими громадами в рамках місцевого освітнього контракту значною мірою сприяла "відкриттю" освітян на специфічні потреби сімей та учнів-іммігрантів, вихідців з іншого народу [10, 156].

Своєрідним розвитком освітніх ідей міжкультурної та полікультурної освіти стали тексти офіційних документів – скажімо таких, як меморандум від 26 травня 1983 року про обізнаність учнів із проблемами країн третього світу і специфікою міжкультурних відносин. Зокрема, вони мали стати суттєвим елементом у формуванні особистості громадянина і природно вписуватися в систему гуманістичної освіти.

Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи від 25 вересня 1984 року про підготовку вчителів у галузі освіти для міжкультурного порозуміння, зокрема, в контексті міграції, було насамперед передано національному Міністерству освіти. Документом декларується міжкультурний діалог, міжкультурне порозуміння, визнання розмаїття, принцип культурного релятивізму і плюралізму, відмова від етноцентризму, усвідомлення цінності і неповторності кожної окремої національної культури тощо.

Ці освітні засади реалізуються у Франції в рамках інтеграції дітей-іммігрантів у школі. Слід визнати низьку ефективність цього процесу, який, на жаль, ще більше увиразнює і закріплює наявні стереотипи міжкультурних відмінностей замість того, щоб акцентувати на плинності і підпорядкованості глобальному творенню світового культурного простору [8, 261 – 262].

Із другої половини 1980-х років Рада Європи почала проектувати для міжкультурної освіти проведення різних програм, у тому числі і для "нових меншин" у Європі. Міжкультурні категорії стають одним з основних при оцінюванні якості європейської освіти, а питання міжкультурної та полікультурної освіти – об'єктом усе більшого наукового зацікавлення й дослідження фахівців Ради Європи.

Міжкультурна та полікультурна освіта пропагує гуманістичну концепцію загальної культури, заснованої винятково на республіканських ідеалах. Згідно з нею, культурні відмінності у суспільстві можуть сприяти взаємному збагаченню його громадян, підвищуючи їхні загальні функціональні можливості у складі провідної нації. У 1985 році Jacques Berque увиразнив політику уряду щодо учнів-іммігрантів у державних школах, пропонуючи змінити чинні навчальні плани, а саме розширити їх, шляхом ознайомлення з різноманітністю світових цивілізацій. Вчений стверджував, що освіта має орієнтувати всіх учнів на прилучення до універсальної загальнолюдської культури, на збагачення власного потенціалу знань здобутками інших культур у тому числі дітей мігрантів як їх носіїв. Французька культура також має давні гуманістичні традиції, які дають змогу освоювати творчу спадщину інших народів. Тому загальногуманістичний зміст міжкультурної освіти у Франції виходить далеко за межі чинної шкільної системи і набуває значущості як реальне національне питання [2, 44].

Однак, на державному рівні це питання так і не вдалося розв'язати. Коли соціалісти повернулися до влади у 1989 році, Ліонель Жоспен згадав про міжкультурну освіту у своїй промові на CEFISEM, але передовсім у значенні так званої "ісламської хустки". У тому ж році, було ухвалено виділити термін "міжкультурна" в офіційних документах Міністерства освіти.

Отже, у французькій освітній політиці виконання директив Ради Європи залишалося суттєво обмеженим. Централізовано держава продовжувала визначати зміст навчальних програм, методів навчання та іспитів, що традиційно залишаються маловідкритими для інших культур. Державний характер регулювання іспитів, у тому числі й іспиту бакалавра, розроблених на національному рівні, ще більше зміцнює консерватизм органів інспекції, відповідальних за перевірку реалізації офіційних стандартів і характер підготовки вчителів в університетах і педагогічних інститутах [10, 152].

Усе це створює ситуації, коли вчителі, по-

перше, не знають етнічних або національних відмінностей учнів, а також відмовляються від індивідуалізації навчання іноземних учнів (мовляв, заради однакового об'єктивного ставлення до всіх дітей). Власне тому окремі педагоги уникають вивчення окремих тем (наприклад, становище країн походження учнів-іммігрантів). Культурні відмінності в поведінці, ставленні до влади, гігієні або проведенні часу, здається, поступово нівелюються, якщо не таврувати учнів за їх виступи проти стандартів шкільної уніформи (це, як правило, не стосується іноземних учнів) чи то в класі, чи в листуванні. Водночас, учні та їхні батьки абсолютно не зацікавлені привселюдно презентувати свою культурну самобутність, особливо з огляду на їх поступове прилучення до ідеології освітнього закладу. Школи, диференціюючи учнів відповідно до їх успішності, увиразнюють більше індивідуальну різницю між ними, ніж на рівні етнічної спільноти. Батьки-іммігранти також нехтують культурною самобутністю дітей, відмовляючись вимагати для них спеціальної підготовки (вивчення в школі мов і культур походження) [10, 154 – 155].

Та все ж політика Франції в галузі освіти з перемінним успіхом спрямовувалася до міжкультурного та полікультурного навчання й виховання. На це було кілька причин. По-перше, щоб не маргіналізувати учнів-іммігрантів, заблокувавши їх у прийнятних структурах занадто довго або пропонуючи особливі програми, в яких їх можна бути ідентифікувати в культурному плані. З іншого боку, освітяни уникали включення окремих конкретних заходів (наприклад ELCO) у шкільний час і поширення міжкультурної освіти на всіх учнів, побоюючись, що це буде витлумачено як поступку для громад іммігрантів. Така диференціація у ставленні до іммігрантів означала передовсім дипломатичні поступки з боку Франції щодо своїх колишніх колоній і європейських інститутів.

З кінця XX ст. міжкультурні підходи в освіті у Франції все надійніше утверджуються у викладанні іноземних мов (англійської, іспанської або німецької). Ці зміни згадуються в доповіді Jacques Verque у 1985 році і розглянуто HSI (1995 р.): ідеться про вивчення мов і культур не стільки країн “походження”, скільки держав-партнерів Франції, а також про відомчі наміри розвивати їх у всіх школах [2].

У 2003 році в доповіді Stasi про реалізацію принципу світськості освіти у Французькій Республіці рекомендується видалити ELCO як несумісну із засадами інтеграції. Було

рекомендовано поетапно відмовитися від ELCO і перейти до вивчення найпоширеніших іноземних мов. Вивчення нових, так званих недержавних мов, рекомендувалося пропагувати (наприклад, берберської, курдської). Опанування арабської мови допускалося в контексті національної освіти, а не тільки в ісламських школах.

У 2002 році чисельність новоприбулих дітей-іммігрантів суттєво збільшилася, спричинивши нестачу навчальних закладів для них. З огляду на це оприлюднено Документ від 25 квітня 2002 року, який увиразнив дидактичний підхід до вивчення іммігрантами французької мови, як другої, а не як іноземної, що було рекомендовано з 1970 року. Перехідний аспект освіти новоприбулих учнів у конкретних структурах переоформлений порівняно з нормативно-законодавчою базою 1970 і 1986 років.

Бажання обмежити новоприбулим учням доступ до певних навчальних структур і їх тривалості, а також способи протидії сегрегації (поділу), з якими вони стикаються, уникаючи плутанини між першопрібулими і дітьми або внуками іммігрантів, що народилися на території Франції, призвели до довгого (іноді протягом кількох років) формування складу класів іммігрантів, до їх своєрідної ізоляції від інших дітей та середовища загальноосвітньої школи. На початку 2000-х років такі учні були зараховані до навчальних установ або класів із простішою підготовкою, ніж за звичайної навчальної програми. Такі діти, по суті, зазнали непрямой дискримінації (особливо ті, які опинилися у класах з адаптації та інтеграції до шкільної системи (AIS)).

Навчаючись занадто довго в таких класах, іммігранти мали набувати достатніх навичок усного спілкування, необхідних для комунікації з однолітками французькою мовою. Проте об'єктивно вони не досягали мовленнєвого рівня інших дітей їхнього віку. Крім того, суржик новоприбулих учнів різного віку ставить під загрозу шанси на досягнення високого рівня французької писемної мови у старших школярів. В умовах стандартної шкільної програми, інтеграція учнів-іноземців стає проблематичною в тому сенсі, що більшість учителів (62%, за даними опитування) [3, 271] не підготовані до викладання такому специфічному контингенту учнів.

Школа є відображенням суспільства в тому сенсі, що вона сповнена численними суперечностями та невизначеними наслідками. Спроби врегулювати наявні проблеми шляхом поверхового державного регулювання,

делегування відповідальності керівництва та ведення переговорів з місцевими органами [10, 4 – 10] видавались актуальними, навіть за межами ліберальної думки, яка сприяє демократичній орієнтації [4]. Проте це може привести не тільки до диверсифікації форм навчання, а й до загострення процесів дискримінації і відторгнення. Позбавлення від відповідальності зацікавлених сторін в межах освіти, у подальшому стимулюватиме їх до проведення заходів, доцільних передовсім в економічному аспекті.

У Франції сучасна школа П'ятої республіки, як і раніше, базується на світських засадах Третьої республіки 1880-х років, що відкидають будь-які прояви соціальної нерівності. Упродовж століть коледж зберігає статус престижного навчального закладу, що забезпечує якісну освіту на засадах неупередженого ставлення для всіх учнів. Проте доступність середньої освіти для всіх підтверджує насамперед її орієнтацію на пересічного учня, особливо на дітей-іммігрантів із їх низькою успішністю у школі. Саме тому форма і зрівняльні принципи французької школи були оскаржені у 1981 році політикою так званої позитивної дискримінації (дати більше тим, у кого менше). Зони пріоритетної освіти, таким чином, створюються, відповідно до місця проживання, соціально-економічного рівня сімей, присутності іноземних дітей, відсотка учнів із затримкою розвитку або удруге виключених зі школи [5, 165 – 166].

Із моменту офіційного визнання існування культурної й етнічної дискримінації у питаннях освіти з боку уряду Франції в 1998 році міжкультурний підхід часто простежується – прямо чи опосередковано у різноманітних нормативно-освітніх документах [8, 263].

Науковці зазначають, що чинна практика і соціальні реалії французького суспільства відображають більше культурне розмаїття і мультикультуралізм, ніж ідеї республіканської інтеграції. Проте проблеми іммігрантів відсувають на другий план питання культурного розмаїття. Наявність у дітей іммігрантів мовленнєвих та культурних відмінностей, а подекуди навіть когнітивних затримок, визначали пріоритетною інтеграцію перших у шкільні колективи [6, 69].

Меморандум від 26 травня 1983 року про обізнаність із проблемами країн третього світу і міжкультурних відносин містить визначення основних напрямків міжкультурної освіти: а) боротьба з упередженим ставленням і етноцентризмом; б) відкритість стосовно інших культур; демократизація освіти і визнання гуманістичних цінностей; г) збагачення змісту навчальних програм у галузі соціології;

д) адаптація шкільного середовища до потреб учнів. Полікультурна освіта сприяє діалогу між учнями, що можуть відверто виражати та захищати свої соціально-культурні уявлення, а також відкриттю позашкільних навчальних закладів, щоб краще зрозуміти проблеми і потреби різних соціальних суб'єктів.

Згодом проблеми ідентичності суб'єктів освіти стали центральними порівняно з діалогом між культурами, в той час як міжкультурна освіта вважалася синонімом громадянської освіти загалом, полегшуючи розуміння складності ідентичності й утвердження державних ідеалів освіти.

Проте зміст традиційного навчального плану середньої школи явно не відображає запитів сучасного французького співтовариства з розмаїттям його полінаціональних та полікультурних соціальних спільнот. Колоніальна історія Франції, її релігійна історія, географія міграційних потоків, як важливі чинники її розвитку недостатньо представлені в чинних навчальних програмах освітніх закладів. Проте ці фактори надають учням підстави для подолання есенціалістського бачення нації та стереотипів культурного розмаїття їхніх громад. Аби вийти за рамки простої констатації відмінностей у поглядах та згадування соціальних проблем, необхідно з'ясувати суперечності етнічних процесів і прийняти соціально-культурний плюралізм як сучасну реалію. Освітня мета включає не лише набуття знань про інші культури, а й оволодіння вміннями й навичками, необхідними для мирного співіснування у суспільстві, де реальність культурного розмаїття спростовує колишню "національну ідеологію Третьої республіки".

У школах усвідомлення своєї ідентичності та соціальної ролі сприяють виникненню етнічних і громадських груп, які можуть бути джерелом дискримінаційних процесів. І хоча соціологічні дослідження підтвердили дискримінаційний вплив етнічної категоризації в школах, Міністерство освіти Франції досі не розробило жодних конкретних рекомендацій для врегулювання означеної проблеми.

Проте доповідь Stasi (2003) про секуляризацію освіти увиразнила роль державної школи у плюралістичному світському французькому суспільстві. На державу покладається відповідальність за навчання і виховання дітей майбутніх громадян, що володіють значним інтелектуальним та моральним потенціалом, спроможних реалізувати права на свободу думки і релігійних переконань. Для цього навчальні програми, особливо з історії, покликані були

спростувати наявні упередження й усунути невігластво різних аспектів французької історії й фактів міграції. Наприклад, відомості з історії рабства у Франції відсутні в навчальних програмах, а також питання колонізації, деколонізації та імміграції висвітлені явно недостатньо.

Крім цього, етнічні або суспільні процеси мали бути відображені в чинних навчальних програмах для того, щоб сприяти розвитку міжкультурної освіти від пізнання і визнання різних культур до усвідомлення їх ідентичностей [7]. І хоча її основні принципи залишаються тими ж, міжкультурна освіта регулює свою мету, зосередившись сьогодні конкретно на її громадянських і демократичних аспектах [9, 70].

Якщо з 1993 року, освітня політика інтеграції повернулася до ідеології Третьої республіки, що проголошує культурне розмаїття в ім'я національної єдності і загальної культури, плюралізм французького суспільства вже не викликає сумніву. Справді, серед 60-мільйонного населення Франції – 14 мільйонів іммігрантів (іноземного та французького походження). Вона є країною не тільки імміграції, а й багатокультурною. Тому уже з 1980-их років французька освіта базується на міжкультурному та полікультурному підходах. Методи навчання, що ураховують відмінності між походженням, соціальним і культурним розвитком учнів, мають сприяти подоланню соціальної й культурної конфронтації, порозумінню учнів, визнанню їхніх культур та формуванню універсального суспільства. Усвідомивши свою культурну ідентичність, учні мають реалізувати її в різних контекстах або численних ситуаціях.

До кожної навчальної дисципліни можна застосовувати полікультурний підхід. Скажімо, історія уможливує порівняння різних політичних систем і способів мислення, пошук нових джерел інформації, критичний аналіз минулих подій як об'єктивної реальності. Географія заохочує школярів осягнути розмаїття земних просторів і територій проживання людей. Країнознавство сприяє набуттю нових знань, комунікативних умінь та міжкультурному порозумінню. Різновиди французької мови відкривають учням норми

літературної мови, специфіку простонародної, говірок та діалектів.

Висновки. Отже, плюралістичний підхід до освіти у Франції у кінці XX – на початку XXI ст. сприяв визнанню її гетерогенності з індивідуалізації культур з метою взаємного усвідомлення культурного різноманіття, що протистоїть моделі асиміляції. Ідеться про сприйняття культурних відмінностей, перспективу “єдності у множинності”. Цей новий підхід до плюралізму в галузі освіти виник у контексті міжкультурного підходу до неї як різновид моделі полікультурної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Auduc J.-L. 1996. *Enseigner en banlieue* / J.-L. Auduc. – Paris: Hachette, 1996. – 205 p.
2. Berque J. *L'immigration à l'école de la République, Rapport au ministère de l'Éducation nationale*, Paris, CNDP/ *La Documentation française* / J. Berque. – Paris, 1985. – 119 p.
3. Cortier C. *Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones: un observatoire pour les politiques locales d'intégration/ségrégation* / C. Cortier // Marie-Madeleine Bertucci & Violaine Houdart-Merot (éd.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures, INRP*. – 2006. – Pp. 263 – 272.
4. Derouet J.-L. *École et justice* / J.-L. Derouet. – Paris: Métailié, 1992. – 297 p.
5. Groux Dominique (éd.). *Pour une éducation à l'altérité*. – Paris: L'Harmattan, 2002. – 240 p.
6. Kerzil J. *L'interculturel. Principes et réalités à l'école* / J. Kerzil, G. Vinsonneau. – Paris: SIDES, 2004. – 143 p.
7. Latour B. *La République dans un foulard* / B. Latour // *Le Monde*. – 2004. – 17 janvier.
8. Lorcerie F. (dir.). *L'école et le défi ethnique*. – Paris: INRP/ESF, 2003. – 274 p.
9. Lorcerie F. *Culture, identité, ethnicité. Repenser l'approche interculturelle* / F. Lorcerie // Marie-Madeleine Bertucci & Violaine Houdart-Merot (éd.). *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures, INRP*, 2005.
10. Van Zanten A. *Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française* / A. Van Zanten // Nadir Marouf & Claude Carpentier (éd.), *Langue, école, identités*. Paris: L'Harmattan, 1997.

Стаття надійшла до редакції 08.08.2017



“Досвід – це велика річ, він дозволяє вам визнавати помилку кожний раз, коли ви її здійснюєте”.

невідомий автор

